



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

**“APRENDER INVESTIGANDO”. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL  
ÁMBITO DE LA ENFERMERÍA**

**RESEARCH TEACHING PROCESSES USED AS A METHODOLOGICAL  
STRATEGY IN THE EDUCATION OF HEALTHCARE PROFESSIONALS**

Vaquero Barba, Ángela (Escuela Universitaria del Profesorado de Bilbao)  
Lorenzo Urien, Elena (Escuela Universitaria de Enfermería de Vitoria-Gasteiz)

[angela.vaquero@ehu.es](mailto:angela.vaquero@ehu.es)

**Palabras clave:** modelo enfermero, modelo formativo, investigación-formativa, perspectiva comunicativa.

**Key words:** nursing model, teaching model, research teaching, communicative perspective.

**Resumen**

Este trabajo tiene como propósito presentar y valorar, desde la perspectiva del alumnado participante, un proyecto de investigación-formativa puesto en marcha durante el curso 2003-2004 en la elaboración del trabajo de tesina, fin de carrera, en la Escuela de Enfermería de Vitoria, dentro del programa de Licenciatura Europea de Enfermería. Constituye el punto de partida de un proyecto a largo plazo, iniciado con la intención de desarrollar principios teóricos y procedimientos prácticos que nos permitan sistematizar procesos formativos que, centrados en la investigación, articulen la teoría y la práctica e integren una perspectiva comunicativa y cooperativa.

**Abstract**

The aim of this article is to present a research teaching project and its evaluation from the perspective of the participating student. The project was put into practice in the



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

*School of Nursing of Vitoria during the academic 2003-2004 to generate dissertations as part of the European Nursing degree programme. It was the starting point for a long-term project begun with the intention of developing theory principles and practice procedures that would enable us to systematise research-oriented teaching processes to link up theory and practice and incorporate a communicative and cooperative perspective.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales en el ámbito de la enfermería se enfrenta en la actualidad al reto de, además de proporcionar aprendizajes instrumentales, impulsar el desarrollo de la capacidad de aprender como sujeto crítico que construye el conocimiento del objeto o participa en su construcción [1], integrar en ésta saberes vinculados con la capacidad de comunicar, interaccionar, participar, ponerse en lugar del otro y observar principios éticos; aspectos todos ellos esenciales en el acto de cuidar y fundamentales para el desarrollo disciplinar [2]. Desde esta perspectiva se hace necesario imaginar y proyectar propuestas formativas encaminadas a superar las estructuras científicas y sociales predominantes, básicamente inmersas en el paradigma positivista, para conducir las hacia la formación de profesionales críticos y reflexivos capaces de manejarse en sistemas abiertos y en constante interacción con el entorno [3]. En este sentido Medina [4,5] nos plantea que, en el momento actual, el currículo formativo se enfrenta al reto de superar su inspiración en la racionalidad técnica para orientarse hacia un conocimiento práctico, incierto, subjetivo e inmerso en constante transformación. También nos señala cómo en el momento actual el currículo de enfermería refleja una relación jerárquica en la que el conocimiento práctico se subordina al teórico y éste se reduce a un entrenamiento donde se aprende a comprender las reglas y técnicas de los servicios asistenciales así como las habilidades correspondientes para su correcta aplicación. Frente a este planteamiento, expone que la formación debe aportar un conocimiento práctico que facilite la comprensión del



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

contexto de actuación profesional, el cual determina las decisiones y el curso de la acción durante el cuidado.

Todos estos planteamientos requieren incorporar al currículo formativo metodologías educativas que ayuden a pensar críticamente, a resolver problemas, a integrar la teoría y la práctica y a incorporar la dimensión personal y subjetiva al dominio de la enfermería. En este sentido Merino Cuesta y Martínez Marcos [3] proponen organizar el currículo atendiendo a la compleja realidad profesional, introduciendo la participación activa del alumnado, el desarrollo de aprendizajes colaboradores y habilidades como el pensamiento racional y dialógico, la capacidad crítica y el razonamiento moral. Proponen, también, el uso de estrategias basadas en el estudio de caso, trabajos de grupo y técnicas de reflexión.

Tomando como punto de partida lo expuesto hasta ahora, con el propósito de imaginar una formación que proyecte a la acción los principios explicitados, el equipo responsable de la formación postgraduada de la Escuela de Enfermería de Vitoria comienza a trabajar en la búsqueda de un diseño formativo, que articulando la teoría y la práctica, incorpore metodologías coherentes con la filosofía planteada, con la dificultad que supone el hecho de que el uso de estas estrategias haya sido muy poco estudiado desde la perspectiva de profesores y alumnos [6]. La experiencia formativa que presentamos constituye un primer paso de un recorrido de más largo alcance que se plantea como propósito teorizar acerca de la puesta en práctica de estrategias formativas asentadas en esta orientación.

## **2. EL MODELO ENFERMERO Y EL MODELO FORMATIVO DE REFERENCIA**

Cualquier planteamiento formativo que se desarrolle en la práctica implica la reflexión previa sobre dos cuestiones muy relacionadas entre sí: qué modelo de enfermería se pretende y en qué modelo formativo se enmarca. Es a partir de esta reflexión cuando estaremos en condiciones de idear, experimentar y evaluar estrategias y de ir reconstruyéndolas en función de las limitaciones y contradicciones encontradas.



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

Un modelo de enfermería constituye la expresión de cómo se define una comunidad y, en este sentido, el modelo profesional que este proceso de investigación-formación toma como referencia es un modelo holístico-ecológico basado en la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad; interesado en el trabajo en equipo, las necesidades de los enfermos, la cualificación profesional y la creatividad [7].

La consideración holística de la persona va más allá de una visión biologicista, asentada en la racionalidad técnica [3,8], para, centrándose en el sujeto y en la subjetivación de su enfermedad, transformar el cuidado en un diálogo entre personas que requiere un tipo particular de acción subjetiva, porque trasciende la visión de sujeto-objeto [8]. Este enfoque rompe la dicotomía cuerpo-mente, normal-patológico, para enfrentar el cuidado desde la comprensión e integración de los aspectos técnicos, afectivos y humanistas dentro de procesos de reflexión, análisis crítico y juicio clínico [1,3,8]. En definitiva, al ser el cuidado un acto que implica la consideración integral de la persona, parece evidente que el modelo enfermero debe situarse por encima de los aprendizajes instrumentales para, tal y como plantea el Grupo de conceptualización de la Facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá [2], contribuir a una mayor calidad de vida y generar acciones fundamentadas en la relación interpersonal y en el dominio del científico-técnico, orientadas a compartir el otro en el entorno en el que se desenvuelve. Todo ello implica una mirada y acercamiento cuidadoso a las personas, una actitud de respeto, diálogo y empatía para, desde esta posición, orientar la aplicación de conocimientos y procedimientos técnicos [9].

El modelo formativo que este modelo enfermero asume considera que la formación:

- Implica mucho más que el conocimiento disciplinar, ya que requiere un saber práctico para poder intervenir en una realidad compleja e incierta que exige una constante toma de decisiones fundamentada teóricamente. Este conocimiento no reside exclusivamente en el profesorado, el cual sólo es un agente facilitador del proceso de aprendizaje inserto en un currículo entendido como un proceso de desarrollo dialógico, que proyecta contextos de aprendizaje, a partir de la realidad y en los cuales tienen una especial



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

relevancia la idea de cambio y transformación social, la investigación, la construcción colectiva de las personas y las vivencias que el alumnado trae consigo [1,10].

- Requiere de procesos que articulen la teoría y la práctica y permitan desarrollar aspectos afectivos, humanistas y relacionales relativos a la actitud, el trabajo en equipo, la empatía, la implicación [11] y aspectos procedimentales e instrumentales que ayuden a afrontar el cuidado desde la reflexión y el análisis crítico [3,6].

- Está unida a la reflexión colectiva, es decir, al diálogo y al intercambio de ideas y experiencias de los participantes, elaboradas de una manera sistemática que permita analizar, interrogar, argumentar, contrastar y, así, construir conocimiento. En esta dinámica la comunicación constituye un aspecto clave y la colaboración un elemento fundamental, en un ambiente de intercambio abierto que requiere de condiciones de igualdad, reciprocidad y capacidad de escuchar y escuchar [12,13].

Estos previos nos remiten a un modelo formativo que despliega metodologías basadas en la investigación, que propone estrategias didácticas y pedagógicas que impulsan la reflexión, la fundamentación y el análisis de la práctica profesional, un modelo que incorpora las nuevas tecnologías de la información y comunicación para facilitar el aprendizaje del alumnado.

Con la reflexión articulada y la creencia de que la investigación puede ser un elemento motor fundamental de la formación, se idea un proceso que asume la investigación colectiva como el principio didáctico que darásentido y organizará la acción formativa, proyectándose en el proceso como una metodología que nos enseñará a ser investigadores [14] apoyando nuestra propia formación y desarrollo profesional y personal [13,15].

### 3. EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Junto con el modelo enfermero y el modelo formativo es necesario contemplar un tercer elemento de referencia: el contexto del aprendizaje. Éste lo constituye el programa de Licenciatura Europea de Enfermería cursado en la Escuela Universitaria de Enfermería



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

de Vitoria-Gasteiz, el cual finaliza con la realización de un tesina. Es con este fin con  
el que se ideó y pone en marcha el proceso colectivo de investigación-formación, objeto  
de estudio de este trabajo, que durante seis meses se centrará en la elaboración de las  
tesinas.

Hasta este momento se venían elaborando individualmente. El alumnado construía su  
investigación, elaborada mayoritariamente desde una perspectiva cuantitativa, alrededor  
de un objeto de estudio de ámbito enfermero bajo la tutorización del profesorado. El  
equipo responsable de esta formación, y como consecuencia de la reflexión esbozada,  
decide proyectar una experiencia formativa coherente con ésta, es decir, una formación  
que, desde una perspectiva dialógica y centrada en la investigación, contenga elementos  
estimuladores del pensamiento crítico, integre la teoría y la práctica y estimule el  
compromiso y la colaboración. En esta experiencia se potenciará de modo especial la  
asociación de conocimiento y afecto, de pensamiento y sentimiento, razón y emoción,  
ya que aprendemos no sólo con la cabeza sino también con el corazón [13,16] para  
hacer de la razón y la sensibilidad instrumentos de cuidado de Enfermería [1].  
Brockbank A, y McGill I [17] apuntan que es en el terreno de la emoción donde la  
formación académica fracasa ya que raramente es valorada al menos valorar el cuerpo y  
las emociones privilegiando la razón a pesar de que los estudios indican que la emoción  
es la fuente de energía humana que enciende y estimula nuestra conducta.

mente. El alumnado construía su  
perspectiva cuantitativa, alrededor  
tutorización del profesorado. El  
uencia de la reflexión esbozada,  
e con ésta, es decir, una formación  
la investigación, contenga elementos  
eoría y la práctica y estimule el  
e potenciará de modo especial la  
y sentimiento, razón y emoción,  
n con el corazón [13,16] para  
l cuidado de Enfermería [1].  
erreno de la emoción donde la  
orada al menos valorar el cuerpo y  
los estudios indican que la emoción  
ulan nuestra conducta.

#### 4. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN PUESTO EN MARCHA

Tomando como horizonte las reflexiones esbozadas hasta el momento, se aborda el  
diseño y puesta en marcha de un proceso de investigación-formación. El punto de  
partida lo constituye la creación del grupo de investigación (alumnado y profesorado)  
que se enfrenta a la tarea de aprender haciendo. Esta idea se vertebra a través del  
establecimiento de un objeto de estudio común a todas las personas del grupo, formarse  
como investigadores cualitativos, y un objeto específico de ámbito enfermero que aporta  
cada una de las alumnas y entornos a los cuales se articularán las tesinas.

sta el momento, se aborda el  
ación-formación. El punto de  
stigación (alumnado y profesorado)  
ta idea se vertebra a través del  
as las personas del grupo, formarse  
ífico de ámbito enfermero que aporta  
articularán las tesinas.



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

La construcción de conocimiento alrededor del objeto de estudio común “formarse como investigador cualitativo” se va articulando de manera conjunta a partir de la puesta en marcha del proceso de indagación y de las dificultades que emergen en el desarrollo de los siguientes objetos específicos: Exploración y análisis del juicio profesional enfermero, estudio sobre el significado de las personas con insuficiencia renal crónica, ser joven y vivir con una enfermedad inflamatoria intestinal, necesidades de las personas ingresadas en la UCI y estudio de necesidades de las personas que viven solas y la contribución a su bienestar de las redes de apoyo social.

Este diseño tiene una doble naturaleza formativa y de investigación porque nos formamos como investigadores investigando a la vez que construimos conocimiento sobre los diferentes objetos en colaboración y diálogo, generando y construyendo un contexto en el que a través del apoyo y el respeto a las personas que participan se va creando y recreando el proceso [13].

Las investigaciones adoptan una perspectiva cualitativa interpretativa porque ésta permite enfocar la atención en las personas que interactúan y posibilita una visión alternativa de la realidad social en la que se actúa la experiencia subjetiva de las personas que participan en el estudio permitiendo entender el modo en que la persona crea, modifica e interpreta la realidad en que se encuentra

[18,19]. Esta opción representa una forma humanizada de investigar en el ámbito de los cuidados al contemplar a la persona en su propia realidad [10].

En relación con el grupo de personas que participan en el proceso, el alumnado se convierte en el protagonista de éste y el profesorado asume un papel de coordinador y facilitador, fundamentando, seleccionando y organizando, de manera consciente e intencionada, la secuencia de actividades, las estrategias que garanticen un clima comunicativo, colaborativo y participativo, e impulsando y motivando acciones autónomas en los participantes. Algunos de los aspectos básicos de la acción giran en torno a: promover el análisis, la reflexión, el compromiso colectivo y el avance de todos los miembros del grupo; garantizar la confidencialidad, la igualdad de trato, la escucha activa; impulsar el compromiso con el proceso, la crítica constructiva; apoyar la



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

expresión de sentimientos, emociones, estados de ánimo, y observar los límites de tiempo[17].

## 5.LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Durante los seis meses que dura el proceso el trabajo del equipo se articula en torno a momentos de construcción colectiva y momentos de trabajo individual. Un primer nivel de trabajo colectivo compromete a todo el grupo y lo constituyen las sesiones de seminario que se desarrollan cada 15 días durante cinco horas. Estas sesiones tienen una estructura temática previamente definida por el equipo facilitador y están orientadas a profundizar y avanzar en el conocimiento de los diferentes objetos de estudio, a reflexionar colectivamente sobre las cuestiones metodológicas y procedimentales surgidas y vinculadas a la investigación de los diferentes objetos y a vislumbrar posibles acciones para avanzar en las investigaciones. Cada sesión se articula en torno a tres momentos: el primero se centra en contextualizar la sesión y requiere explicitar el momento específico en el que se encuentra el proceso de conocimiento construido en la sesión anterior. Con este punto de partida se hacen explícitos los propósitos para la sesión, para pasar a abordar y desarrollar la secuencia de actividades prevista para alcanzarlos. Un tercer momento se desarrolla al finalizar la sesión y se ocupa en la reflexión sobre: valorar las cuestiones surgidas en la sesión; analizar la posición de las distintas personas del grupo; compartir las dificultades experimentadas y comunicar cuestiones relacionadas con las necesidades de apoyo derivadas de las dificultades, así como planificar la próxima sesión. Todas las sesiones son grabadas en audio, transcritas y reconstruidas por el equipo facilitador para ir así construyendo el conocimiento acerca del objeto de estudio común.

Un segundo nivel, también de construcción colectiva, lo constituye el trabajo que se desarrolla entre sesión y sesión, en pareja, previamente establecida. En este nivel se intenta romper la dinámica comunicativa desarrollada en las sesiones de seminario y se trata de seguir contrastando y construyendo a partir de lo elaborado en éstas sobre los objetos de estudio de la pareja.





*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

Un tercer nivel lo constituye el trabajo individual que consiste, por un lado, en ir dando forma a cada una de las investigaciones que se encuentran en curso, y por otro, en elaborar un diario de campo en el que se pone en marcha un proceso de reflexión acerca de las propias acciones, experiencias, creencias, emociones, pensamientos y expectativas, que se comparte entre todas las personas. Esta herramienta narrativa es de especial relevancia y su uso como estrategia didáctica se encuentra muy generalizado en la formación del profesorado y alumnado de enfermería [8], ya que permite hacer explícita la propia práctica y ofrece la posibilidad de interrogarnos acerca de ella y favorecer los procesos reflexivos, además de ser un instrumento esencial para el equipo facilitador en la orientación del proceso, ya que proporciona información acerca de cuáles son los problemas que surgen, cuáles se perciben como tales y cuáles se ignoran, cómo se articulan pensamiento y acción, cómo se va construyendo conocimiento y cómo se puede favorecer éste en el curso de la dinámica formativa.

Es importante señalar que, durante todo el proceso, los miembros del grupo tenían la posibilidad de comunicación, vía correo electrónico, para cualquier cuestión que se presentara.

Así, trabajando conjuntamente con diferentes objetos, de cada uno de los cuales es responsable una persona, se va construyendo con el apoyo de los demás esta estrategia de formación-investigación que, además de ir elaborando conocimiento sobre los diferentes objetos, incorpora un aprendizaje globalizado que trasciende a todos los ámbitos de las personas.

## **6. EL PROCESO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PERSONAS**

Con la intención de realizar una valoración del proceso construido, transcurridos tres meses desde su finalización, el grupo se reúne con el propósito de analizar y comprender la experiencia formativa, identificar sus contradicciones y pensar en las claves de su reconstrucción. Para esta labor el equipo responsable organizó una sesión, articulada en torno a la técnica de grupo de discusión, que fue íntegramente grabada



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

(cinco horas) y transcrita para, desde un análisis cualitativo, acceder al sentido que la información contenía.

Con el paso del tiempo las participantes expresan que su sensación predominante es positiva, a pesar de que, y de manera unánime, aclaran que al comienzo del proceso se produjo una importante sensación de inseguridad, que resultó agobiante debido al cambio tan radical que supuso asumir la dinámica formativa planteada, y que sólo muy al final, esta vivencia se desactivó. Hay consenso al plantear que el grupo representó un referente importante de seguridad dentro del proceso. Esta vivencia de dudas e inseguridades es definida por Merino [3] como la inversión de los horizontes de significados que construimos en nuestra socialización y que ahora, como consecuencia de la participación en el proceso, es necesario reconstruir.

Volviendo la mirada hacia el proceso, las participantes tienen una impresión positiva y de privilegio porque éste permitió y posibilitó una formación acerca de una serie de aprendizajes divergentes relacionados con los diferentes elementos presentes en el proceso como el diálogo, la escucha activa, la predisposición a comprender la postura del otro y la búsqueda del acuerdo colectivo. Son, también, conscientes de que este escenario no sólo ha contribuido al desarrollo de capacidades relacionales fundamentales para una relación más humana, empática y cooperativa, sino que ha recreado la realidad social al evidenciar que las personas son sujetos complejos, con sus propias creencias, valores y experiencias previas y con una forma única de construir significados [9].

Entre las ventajas que concede a la dinámica formativa resalta el esfuerzo que supone hacerse entender cuando se comunica a los demás argumentos, reflexiones y decisiones que sustentan el trabajo y sostener éstas sobre la base de una argumentación lógica y sólida. Esta construcción encarna y representa la forma en que las personas, capaces de lenguaje y acción, hacen uso del conocimiento en una situación en la que tratan de entenderse con el fin de llegar a un acuerdo que les permita dirigir la acción, haciendo del diálogo intersubjetivo una fuente de conocimiento [3].



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

El punto de inflexión de esta dinámica los sitúa en el grupo sobre un mismo objeto de estudio y el importante desarrollo de la capacidad de análisis y discriminación que proporciona, ya que al reflexionar todos los participantes sobre un mismo objeto de estudio, o sobre el proceso que investiga ese objeto, emergen muchas realidades vinculadas a las distintas perspectivas que representan las personas presentes, obteniendo un profundo conocimiento del objeto y constituyendo un entrenamiento muy útil para visualizar la diversidad de la realidad social.

En definitiva, las participantes reconocen que el aprendizaje gestado en el grupo fue mucho más allá de lo que refleja la tesis, que el grupo contribuyó a reducir el nivel de ansiedad al no tener que preguntarse acerca de los trabajos de los demás, y que la tesis ha resultado ser un producto muy aceptable que hubiera sido imposible realizar en solitario. Esta valoración nos lleva al reconocimiento explícito, a pesar del escepticismo inicial y de la demanda de tutorías individuales, de la validez del proceso, subrayando el ejercicio de articulación de la teoría y la práctica que éste desplegó para implementar las diferentes fases de la investigación.

Un elemento del proceso identificado como problemático lo representa la cantidad de cuestiones e interrogantes, tanto en relación con los diferentes objetos de estudio como en relación con la metodología de investigación, que surgen a veces y a los que hay que dar respuesta en un corto espacio de tiempo. La falta de recursos cognitivos, procedimentales y actitudinales para enfrentar la exigencia de construir una investigación cualitativa y utilizar para ello un proceso colectivo y cooperativo representó un obstáculo, ya que se alejaba de la rutina habitual de trabajar en un contexto en el que se prescriben y se indican todas las fases y el docente es la referencia fundamental. Este vacío de conocimiento concreto y de orientaciones generales con las que operar se dejó sentir cuando requerían de las responsables apoyo emocional y afectivo durante el recorrido formativo.



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

En relación a una futura puesta en marcha de un nuevo proceso de formación se genera una demanda clara en relación con la necesidad de disponer de más tiempo para construirlo.

## 7. A MODOS DE CONCLUSIÓN

El proceso vivido revela el valor e importancia del diseño y puesta en marcha de procesos formativos que, más allá de lo puramente instrumental, integren a la persona en su globalidad y la capaciten para la reflexión a partir de la propia acción como medio de mejorar y transformar, tanto la práctica formativa como la del cuidado. En este sentido, el proceso desarrollado nos ha proporcionado la posibilidad de formarnos como investigadores investigando y la dinámica articulada ha apoyado ese giro hacia concepciones práctico-reflexivas que señala Medina [5] al requerir de contextos, en los que utilizando la comunicación como herramienta, se construyen los juicios, argumentaciones, las teorizaciones, proporcionando un conocimiento práctico contextualizado, que contribuye a acercarnos a la realidad social de la acción profesional.

También es importante señalar que la situación pedagógica ha permitido incorporar las diferentes individualidades, personas con sus emociones, miedos e inseguridades, y ha brindando la oportunidad de entender el valor de la historia personal que cada sujeto incorpora al contexto de aprendizaje, así como la influencia de esta vivencia en el modo en que se afronta el proceso formativo. Esta realidad nos ha permitido, a la vez, tomar conciencia de que, al igual que los futuros pacientes, somos sujetos complejos con experiencias propias únicas, y formas diferentes de ver y comprender el mundo.

Otro elemento fundamental lo constituye el ambiente cooperativo y comunicativo creado, que ha permitido espacios donde se han desarrollado prácticas formativas dirigidas desde la horizontalidad a la elaboración de propuestas, discusión de alternativas y elaboración de materiales sobre todo sobre los objetos de estudio presentes en el proceso. Todo ello nos ha ofrecido la posibilidad de construir conocimiento en interacción cuestionando las dinámicas instaladas en nuestra socialización, que tienen



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

que ver con representaciones acerca de la formación y los modos de intervención que nos preceden y que vamos incorporando a nuestra historia y que se proyectan a todos los aspectos de ésta.

Por último señalar que el proceso vivido ha revelado o la necesidad de abordar una investigación de mayor envergadura que nos proporcione herramientas teóricas y conceptuales necesarias para concebir el conocimiento como algo problemático creado socialmente y superar, así, el obstáculo que representa, en estos planteamientos formativos, la creencia de que está exento de normas y valores, para ofrecer a los participantes la posibilidad de construir sus propios significados a través de la revisión crítica de los modelos aprendidos en nuestra socialización.

## BIBLIOGRAFÍA

- [1] Lenis Prado M, Schmidt Reibnitz K. Salud y globalización: retos futuros para el cuidado de Enfermería. Rev Investigación y Educación en Enfermería 2004; 22(2): 104-111.
- [2] Daza de Caballero, Torres Pique A, Prieto de Roman G. Análisis crítico del cuidado de enfermería. Rev Index de Enfermería 2005; XIV, 48-49.
- [3] Merino Cuesta ML, Martínez Marcos M. Otra forma de mirar enfermería. Rev ROL Enf 2006; 29(1): 60-63.
- [4] Medina Moya JL. Redescubrir el saber práctico de la enfermera. El difícil equilibrio académico y profesional en la España pre-europea (I y II). Rev ROL Enf 2005; 28(7-8): 487-490.
- [5] Medina Moya JL. Las respuestas a las preguntas. El difícil equilibrio académico y profesional en la España pre-europea (y IV). Rev ROL Enf 2005; 28(10): 649-650.
- [6] Zaragoza Salcedo A. El proceso de atención en Enfermería. Perspectiva de profesores y alumnos. Rev ROL Enf 1999; 22(9): 583-590.



*Docència, Recerca i Aprenentatge*  
*Docencia, Investigación y Aprendizaje*  
*Teaching, Researching and Learning*

- [7] Tomás Vidal A. El valor del cuidado: valor social, modelo social y sistema sanitario. *Rev Enfermería Clínica* 1998;9(3):121-127.
- [8] Medina, JL. La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería. Barcelona: Alertes; 1999.
- [9] De La Cuesta Benjumea, C. Creación de contextos. Trabajo intangible de enfermería comunitaria. *Rev ROLEnf* 1994;195:13-19.
- [10] Lillo M, Vizcaya F, Domínguez M, Galao R. Investigación cualitativa en enfermería y competencia cultural. *Rev Index de Enfermería* 2004;XIII,44-45.
- [11] AA. VV. Propuestas de actuación para la mejora de la formación inicial de enfermería. En: EUE Santa Madrona. La formación en enfermería: estado de la cuestión y perspectiva internacional. Barcelona: Fundación La Caixa, 2004. p.201-211.
- [12] Grundy, S. Producto y praxis del currículum. Madrid: Morata; 1991.
- [13] Azeredo Rios Teresina. Comprender y enseñar. Por una docencia de la mejor calidad. Barcelona: Grao; 2003.
- [14] De La Cuesta Benjumea, C. Formación para la práctica de la investigación cualitativa: Algoritmo para el desarrollo de programas. *Enfermería Clínica* 2004;14(2):111-116.
- [15] Johnston, M. Cambiar la enseñanza, cambiar la formación. Cuadernos de Pedagogía 2000;290:42-45.
- [16] Freire, P. Carta a quien pretende enseñar. Argentina: Siglo XXI; 1994.
- [17] Brockbank A, McGill I. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata; 2002.
- [18] Morse J. Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia; 2003.
- [19] Denman C, Haro J. (Compiladores). Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. México: El Colegio de Sonora; 2000.